

*Drama som metode for å formidle og utforske bøker
med utfordrende tematikk*

Malin Stenersen Brusveen
[kandidatnummer: 3005]

Bacheloroppgave
BHBAC3910

Trondheim, mai 2019

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	4
1.1 Avgrensning av oppgaven	5
1.2 Begrepsavklaringer	6
1.2.1 Utdfordrende tematikk	6
1.2.2 Grunnleggende konflikter	6
1.2.3 Allaldersbildeboka	7
1.2.4 Defokusering	7
1.2.5 Lekverden	7
2. Teori	9
2.1 Bildeboka og allalderslitteraturen	9
2.2 Før litteraturen formidles	11
2.3 Barn og følelser	12
2.4 Gunilla Lindqvist og den lekpedagogiske arbeidsmåten	14
3. Metode	16
3.1 Valg av metode	16
3.2 Valg av kilder	17
3.3 Metodekritikk	18
4. Funn og drøfting	20
4.1 Fortellinger og dramaforløp: Anne Mari- Larsen	20
4.1.1 Hva er et dramaforløp?	21
4.1.2 Med utgangspunkt i fortellingen	22
4.1.3 Fiksjon	23
4.1.4 Ulike metoder i dramaforløpet	23
4.1.4.1 Den dramatiske leken	24
4.1.4.2 Samtale som metode	25
4.1.4.3 Regelleken som metode	25
4.1.4.4 Lærer-i-rolle som metode	26
4.1.4.5 Bilder i dramaforløpet	27

4.2 Hvem bestemmer hva som skal leses, og hvordan det føles?	28
4.2.1 Hvem er det utfordrende for?	28
4.3 «Å strikke en sokk av løse tråder»	30
5. Avslutning	32
6. Litteraturliste	34

1. Innledning

I løpet av tiden min her på DMMH har jeg blitt utplassert i tre vidt forskjellige barnehager. På den ene siden bygger de på et likt sett med lover, regler og normer. Samtidig har de alle ulike forutsetninger når det kommer til beliggenhet, ansatte, barnegruppe, midler og lignende. En av fellesnevnerne til barnehagene har derimot vært bøker. De sto fremme i hyller, noen med permen synlig, andre med forsiden. Noen lå henslengt på gulvet etter å ha blitt brukt for å få sove, eller for å roe ned. Noen hadde et spesielt tema som ble tatt frem under samlingsstunder eller under temaarbeid.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier at «personalet skal bruke varierte formidlingsformer og tilby et mangfold av bøker, sanger, bilder og uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). Dette betyr at pedagogen må gi barna ulike arenaer å møte bøker på, men sier også noe om hvilken rolle den har i barnehagen, og ikke minst hva som kreves av pedagogen.

Selv har jeg en forkjærlighet for litteratur, og setter meg gjerne med barna for å lese. Det er som regel i denne arenaen jeg har begynt å undre på hvorvidt barna får delta i utvalg og innhold av bøker. Er det virkelig slik at alle barn har en iboende kjærlighet for de tre bukkene bruse og pulverheksa, eller er dette noe vi som voksne setter frem fordi det minner oss om vår barndom og de er trygge bøker som barna kan lære noe av?

Ragnhild Fjellro (2012) skriver at barnelitteraturen speiler kulturen på godt og vondt. På 50-tallet var store deler av litteraturen basert på den sosialdemokratiske ideologien, hvor det å ha et samfunn som hjelper hverandre sto sterkt (Nordahl, 2016). Mens hovedfokuset nå ligger på såkalte allaldersbøker, som kan ses på som kontroversielle, men samtidig ha høy standard når det er snakk om det visuelle (Ørjasæter og Larsen, 2017).

Med dette blir bøkene samfunnsaktuelle, og litteratur som omhandler det å sette grenser, å ha to mammaer eller hva sex er, blir mer tematisert. Dette er jo temaer som, så vidt jeg vet, ikke har spilt en så fremtredende rolle i barnelitteraturen før de siste årene.

Hva gjør man da? Hvordan skal man tørre å eventuelt utfordre egen komfortsone, å møte barna med bøker som kan være vanskelig å snakke om?

Derfor stiller jeg meg spørsmålet; Hvordan kan vi formidle og utforske litteratur med vanskelig tematikk? Selve problemstillingen er jo ganske åpen, og mulighetene er mange. Derfor vil jeg i akkurat denne oppgaven fokusere på dramaforløp og hvilke metoder man kan bruke med barna for å forstå, jobbe seg gjennom eller bearbeide innholdet i en bok.

Når det er sagt, vil jeg påpeke at hvordan et barn oppfatter en bok er veldig individuelt. I løpet av den tiden man tilbringer i barnehagen vil man møte på et mangfold av barn, med ulike personligheter og forutsetninger. Kanskje det har mistet et kjæledyr, en forelder, kanskje familien går gjennom en skilsmisse, at det kan kjenne på en spesiell følelse, eller at ingen av de er aktuelle ved formidling av boken. Hva akkurat *det* barnet trenger er noe man lærer når relasjoner bygges, men jeg mener man uansett burde ha en grunnleggende kompetanse når det kommer til bøkene som, for noen, kan virke utfordrende. Og med det vil bøkene heller fungere som et hjelpemiddel og en felles opplevelse, i stedet for å bli gjemt innerst i et skap fordi man selv kan føle seg usikker.

1.1 Avgrensning av oppgaven

På grunn av det potensielle omfanget til oppgaven sett opp mot det jeg har til rådighet, har jeg måtte velge bort mange temaer som kan være aktuelle. I denne teksten vil jeg se på hvilke dramapedagogiske metoder som kan brukes i formidlingssituasjoner, men forstår at dette bare belyser en liten del av temaet.

Jeg ønsker å ta frem et eksempel når det kommer til foreldresamarbeid og formidling av bøker med utfordrende tematikk.

En dag kan du befinne deg i en situasjon, hvor dere skal jobbe med en bok som omhandler døden. Meningen om hva døden er og hva som skjer, vil være forskjellig fra person til person, den enkeltes kultur eller livssyn. Derfor er det viktig å ha god kommunikasjon med foreldregruppa, og kjenne til deres forutsetninger. I tillegg vil det også være enklere å gi en beskjed om hva de har jobbet med og snakket om. På denne måten vil det bli enklere for foresatte og fortsette samtalen om barnet sitter inne med flere spørsmål eller tanker.

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) står det at «Barnehagen må tilstrebe at barnet ikke kommer i lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagen.» Her kan man risikere at eget syn på døden og livet etter kommer i strid med en forelder sitt syn.

Dette er temaer som er viktig for selve problemstillingen, men som samtidig er store nok til å trenge en egen oppgave, og det er derfor jeg har valgt å ikke ta det med.

Om jeg hadde hatt fler ord til rådighet, ville jeg ha gått nærmere inn på nettopp viktigheten med foreldresamarbeid og når de foresatte burde inkluderes, bokas nytteverdi eller etterarbeid. Problemstillingen min spør derimot etter hvordan man kan formidle bøkene, og dermed har

jeg valgt å legge hovedvekten på dramaperspektivet og knytte det opp mot litteraturformidling.

1.2 Begrepsavklaringer

1.2.1 *Utfordrende tematikk:*

Demonstrativ, iøynefallende, provokatorisk, provoserende og stimulerende er alle ord som dukker opp som synonymer på ordet «utfordrende» i Norske synonymer- blå ordbok (2013, 394). Om selve ordet «utfordrende» er positivt- eller negativt ladd, avhenger av mottakeren og dets tanker. I denne sammenhengen blir det brukt i begrepet «utfordrende tematikk» og kan ses både fra et barne- og voksenperspektiv.

Fra barnas perspektiv kan det handle om at bokas kontekst kan vanskelig å forstå, eller at barnet kan identifisere seg med innholdet fordi det minner det om egne opplevelser. Det at selve tematikken kan være vanskelig er også aktuelt fra formidlerens perspektiv, men en bok kan oppleves vanskelig av mange grunner. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet om bøker som handler om det innholdet som hver enkelt kan se på som vanskelig å formidle til barn, eller tilrettelegge for at mottaker skal forstå innholdet. Eksempler på dette kan da være bøker om skilsmisse, døden eller overgrep. Dermed kan man si at hovedvekten på denne oppgaven vil være voksenperspektivet.

1.2.2 *Grunnleggende konflikter*

Lindqvist har gjennom arbeid med «lekeverdener» brukt begrepet *grunnleggende konflikt* som et begrep som omhandler kampen mellom motsetninger, som det gode og onde, eller liv og død (Strømsøe, 2015, s. 159). Jeg velger å ta med dette i avsnittet fordi de grunnleggende konfliktene ofte handler om følelser som kan oppfattes som vanskelige, men som de fleste mennesker vil kunne identifisere seg med, uavhengig av tid eller sted (Strømsøe, 2015, s.160) og dermed kan knyttes opp til arbeidet med utfordrende tematikk. Med dette så mener jeg at kunnskapen om de grunnleggende konfliktene er med som et hjelpemiddel for å kunne forstå de motsetningene som man kan møte både i bøker, men også i hverdagen. I tillegg til at det er med til å bygge opp barnets forståelse og kjennskap til egne følelser, men dette er noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

1.2.3 Allaldersbildeboka:

Ommundsen (2006, s.50) beskriver allaldersbøkene som en *estetisk opplevelse med egen autonomi*. Altså, at boken skal være en opplevelse i seg selv, og ikke bare en tilleggsaktivitet for de som ønsker å ta en pause. En annen tanke er at så fort man bruker begrepet *barnebøker* blir det ikke sett på som seriøs litteratur (s.50) og at det derfor dukket opp en egen kategori hvor bøkene både så estetiske ut, og hadde et innhold som engasjerte, for å gi forfattere som også skriver barnelitteratur den anerkjennelsen de fortjener. Skillet mellom voksenlitteratur og barnelitteratur har alltid vært her, og det vil mest sannsynlig fortsette å være der. Likevel har man bøker som faller under allalderskategorien.

Bøkene som regnes som allaldersbildebøker kan kjennes igjen ved at de har en dobbel fortellerstemme. Med dette så menes det at det er rettet mot både barn og voksne samtidig (Munch, 2010). Det du som voksenperson og formidler oppfatter av boken, trenger ikke å være det barna tenker. Dette er noe jeg vil gå mer i dybden på senere i oppgaven.

1.2.4 Defokusering

Mitt første møte med begrepet «defokusering» i sammenheng med litteratur og formidling var i Raundalen og Shultz (2008, s.94) sin bok *kan vi snakke med barn om alt?* De presiserte at det vil være enklere for et barn i en utsatt situasjon å både delta i samtaler om hendelser, men også at barnet selv skulle få bruke lengre tid på å nærme seg sin egen situasjon, om man brukte bøker som et hjelpemiddel. Da spesifikt de bøkene som omhandlet det samme som barnet gikk gjennom, dermed kunne fokuset flyttes fra det utsatte barnet, til de fiktive karakterene (Raundalen og Shultz, 2008, s.94). Det handler nemlig om noen andre i fortellingene (Karsrud, 2014, s.65).

1.2.5 Lekverden

Dette er et begrep som ble introdusert i Gunilla Lindqvist sin lekpedagogiske arbeidsmåte. Hun skriver om at en felles lekverden bidrar til å utvikle barnas lek, fordi den som regel tar utgangspunkt fra en felles kulturell sammenheng som både barn og voksne kan forholde seg til (Lindqvist, 1997, s. 89). For at dette skal bygges videre på er det nødvendig at denne verdenen omhandler et tema som alle deltakerne bryr seg om, og vil bidra til å utvikle. I en lekverden som er satt i gang med utgangspunkt fra den lekpedagogiske arbeidsmåten, er det

ofte de voksne som trer inn i rollen som inspirator og igangsetter (Kristoffersen, 2015, s.54). Dermed er det greit at pedagogen kjenner til dramatiske virkemidler, som spenning, kontraster, symboler, i tillegg til at den er med å skape en stemning rundt det hele (s.54). Dette vil da si at en lekverden er med å stimulere til lek, ved at en pedagog tar utgangspunkt i noe felles, og bygger opplevelsen rundt dette.

2. Teori

2.1 Bildeboka og allalderslitteraturen

Bildeboka defineres i følge Ommundsen (2018, s.151) som en bok med minst ett bilde per oppslag, der både verbalteksten og bildet er betydningsbærende. Dette vil si at den må ha et samspill mellom lyd, bilde og betydning (Ommundsen, 2006, s. 59). Bildene spiller en stor rolle fordi det kan understreke innholdet, samtidig som det kan vise det motsatte. Om en bok har en disharmoni, dukker det opp en flerstemmighet som gir leseren og publikum rom for egen tolkning fordi det viser ulike syn på innholdet (Ommundsen, 2006, s.59). Dermed kan man sitte igjen med ulike versjoner av samme historie, og innse at verden muligens ikke er så svart-hvit som man tidligere kan ha trodd (s.59). Et siste kjennetegn på barnelitteraturen har lenge vært at den må ende bra, men det stiller Gro Dahle (2013, s.108) spørsmålsteget ved. Hun skriver om hvordan de fleste grenser har blitt tråkket over, både når det kommer til nakenhet, sex, sykdom og incest. Det trenger heller ikke å bli skrevet fra et barneperspektiv, språket kan leke seg, illustrasjonene har heller ingen grenser og alt dette er med på å gi litteraturen muligheten til å utforskes og utprøves. Alt er nemlig tillat og mulig, så lenge det blir bra, er interessant og at teksten er opplevelsesrik for barnet (s.108). Hun beskriver all-alder-litteraturen som en lekeplass for bilder og tekst, hvor de kan bety det samme, noe helt forskjellig, de kan strekke seg mot hverandre eller bli mer enn seg selv, alt for å skape en opplevelse.

Allalderlitteratur er betegnelsen på den litteraturen med dobbel fortellerstemme, som henvender seg til både barnet og den voksne på samme tid, som på mange måter visker ut skillet mellom barne- og voksenlitteratur (Ommundsen, 2006, s. 51). Begrepet kan ses på som problematisk, nemlig fordi det er vanskelig å skulle henvende seg til alle aldersgrupper samtidig (s.52). I tillegg til enkeltpersoners utgangspunkt og forståelse i aldersperspektivet, må man også huske på at barn i samme aldersgruppe kan ha et spenn i kompetanse og forståelse (s.51). Bildeboken spiller derimot en stor rolle, nettopp fordi den henvender seg til de minste barna som ikke kan lese selv (s.59).

Eksistensiell allalderlitteratur er et begrep som omhandler den filosofiske tematikken i litteraturen (Ommundsen, 2006, s.55). Et godt hjelpemiddel i denne type verk, er ikonoteksten som gjerne bidrar til undring og samtaler mellom barne- og voksenleseren (Ommundsen, 2006, s.56). Et eksempel på en eksistensiell allalderbok er *Jeg* (2004) av Svein Nyhus. Her

møter hovedkarakteren på motsetninger mellom å være fri og ufri (Ommundsen, 2006, s.56). Om boken er såkalt flerstemmig, altså har bilder som ikke stemmer overens med teksten, kreves det en type litteraturformidling som innebærer en fysisk nærhet mellom barn og voksen (Ommundsen, 2006, s.59). Ved å eksponere og utforske allalderlitteraturen sammen med barna, kreves det at pedagogen er klar over at høytlesningssituasjonen foregår på en særegen måte (s.59).

Ommundsen (2006, s.61) skriver at om man skal lykkes i allalders-sjangeren må man skrive bøkene på barnets premisser, ikke bekostning. En bok kan kreve en forforståelse som barnet ikke har, og dermed gjøre boka utilgjengelig for barnet. Gro Dahle (2013, s.106) forteller at når hun skulle skrive *Sinna Mann* fokuserte hun på at dette skulle være fra barnets synspunkt, det skulle være «Bojs» fortelling og hans rom. Det skulle være en bildebok for alle aldere, like mye for voksne som for barn, like mye for ungdommer som for de minste. Det skulle være en allaldersbok, med et allaldersperspektiv, men forankringen skulle ligge i barnet. Boka kan dermed brukes som et utgangspunkt for et systematisk arbeid, eller for en dialog knyttet til barnas egne opplevelser (Raundalen og Shultz, 2008, s.94).

Ommundsen (2006, s.65) skriver at det blir naturlig å koble litteraturen mot samfunnsutviklingen. Med dette mener hun at de voksne søker tilbake til en barnslig uansvarlighet, og barn blir myndiggjorte og ansvarlige. I tillegg ser man en økt erkjennelse av at de eksistensielle, allmennmenneskelige problemstillingene er felles for alle mennesker (s. 65).

2.2 Før litteraturen formidles

I boken *På liv og død- Tabu i bildeboka* (2012) skrives det om bruk av allaldersbildeboka *Sinna Mann* (Dahle og Nyhus, 2003) i en klasseromssituasjon og hva man burde tenke over før boka formidles.

Når vi skal ta for oss denne boka i klasserommet, må det være ut fra visse premisser:

- Vi må ha avklart rutiner for saksgang dersom det er barn/studenter som vil reagere ekstra sterkt på innholdet i boka. Disse rutinene må hele kollegiet være klar over.
- Vi må ha kunnskap om vold i nære relasjoner, hvor stor skade det gjør, og hvilke følger det kan få.
- Vi må kunne forklare mønstre for dynamikken i voldsutøvelsen.
- Vold og overgrep mot kvinner og barn er et stort helseproblem. Hvilke tiltak står til rådighet? (NOU 1999: 13)
- Man leser selvsagt boka ulikt på de forskjellige klassetrinnene
- Kunnskap skaper trygghet hos læreren til å takle krevende spørsmål

(Traavik, 2012, s.112)

I boka *Kan vi snakke om alt* (2008. s. 94) har de følgende punkter om hva man burde fokusere på i en dialog, eller i et videre arbeid hvor man har fokus på det bestemte temaet;

Trygghet: Skape trygghet i her-og-nå situasjonen.

Skyldfølelse: gi klare meldinger om at barn ikke kan noe for at voksne slår.

Forklaringer: begripelige og håndterbare forklaringer som gir mening bidrar til trygghet ved at en kan forstå bakgrunnen for overgrepene- og reduserer skyldfølelse.

Fremtidsberedskap: skape mest mulig klarhet og forutsigbarhet i situasjonen. Kunnskap om rettigheter, hvem en kan snakke med og hvem som kan hjelpe skaper trygghet fremover.

Det som blir kalt «tabubøker» eller som tar opp de vanskelige temaene, gjør rett i å beskrive hva karakterene opplever og sette ord på det som skjer (Raundalen og Shultz, 2008, s.94). På denne måten vil situasjonen bli håndterlig og begripelig. Når man kan sette ord på hva karakterene føler, vil det bli enklere å snakke om hva som foregår i virkelige situasjoner og

opplevelser utenom bøkens verden (Raundalen og Shultz, 2008, s.94). Margrete Wiede Aasland og Eli Rygg (2019, s.31) skriver om at det er viktig å ta det barna forteller på alvor, rett og slett tørre å ta dem på alvor. Enten formidlerstunden skjer etter man har oppdaget noe, når man er usikker eller om barnet kommer med ytringer underveis.

2.3 Barn og følelser

Kulturens fortellinger kan gi barn tilgang til vanskelige følelser og tema som voksne kan ha problemer med å gå dypt nok inn i. Samtidig tilbyr de samme fortellingene barn verktøy som kan gjøre de i stand til å håndtere mørke sider av livet.

(Karsrud, 2015, s.61)

I boken «Kunsten å skremme barn» (Berge, 2015, s.82) skrives det om at det logisk sett vil være bedre med en rolig samtale for å bearbeide frykt, enn å bli eksponert for stygge troll, hekser og monstre. Og at det er vel så viktig å sette av tid til gode samtaler, men at det er vanskelig for oss å bruke hverdagspråket vårt til å snakke om følelser (s.82). Selv om hovedfokuset i denne boken ligger på frykt, er dette fortsatt relevant til de andre følelsene man kan kjenne på, og som kan dukke opp i hverdagen. Det blir dermed enda viktigere å tilby barna ulike arenaer hvor de kan møte fortellingen, hvor de voksne samtidig er til stede. Da er det viktig at de får tilgang til bøkene med de vanskelige temaene, muligheten til å snakke om innholdet og hva de tenker. Det at barna blir eksponert for det, gir de et *fryktvokabular* som kan hjelpe barnet med å uttrykke hva det egentlig føler, både for seg selv og andre (Berge, 2015, s.82).

Et dramaforløp vil som regel ta utgangspunkt i et innhold som berører barna, slik at selv skal få muligheten til å kjenne seg igjen. Likevel er det viktig å huske at barna kommer til å ha en ulik oppfatning av innholdet, fordi barnet som kan kjenne seg igjen i hovedpersonen vil tolke det annerledes enn noen som aldri har opplevd noe lignende (Larsen, 1999, s. 33). Margrete Wiede Aasland (2014, s.101) skriver at alle barn blir advart mot trafikken, og lærer seg derfor etter hvert trafikkregler- uten å bli redde for biler av den grunn. Det samme gjelder i andre situasjoner i barnas liv. Vi vil ikke skremme barna, men heller gjøre dem kompetente ved å gi dem kunnskap om de ulike temaene.

De siste årene har det blitt viktigere enn før med åpenhet og aktivt sorgarbeid, og i skoler og barnehager er det beredskapsplaner for hva en skal gjøre når slike situasjoner oppstår.

Samtidig er det viktig å trø varsomt, alle barn sørger ikke på samme måte. Ferdige «oppskrifter» på hva som er riktig fremgangsmåte, bør ikke følges slavisk (Karsrud, 2014, s.68). Birgitte Eek (2013) skriver i en artikkel at «bøker forbindes med lesing, ettertanke, assosiering og egenrefleksjon, høytlesning og diskusjon. Ord man smaker på og lukkede rom som åpner seg».

Det litterære brukes ofte som et felles samlepunkt for barna, hvor de sammen går inn i den dramatiske fiksjonen (Braanaas, 2014, s.261). Her kan man oppleve at ett barn kan identifisere seg med en karakter fra en bok, og samtidig klare å distansere seg fra det, mens et annet kan ta det til seg og reagere (Karsrud, 2014, s.65). Om man bruker bøker som et hjelpemiddel i gruppa, vil selve defokuseringen være viktig. Ved at fokuset flytter seg fra et enkeltbarn til en karakter i en bok, vil samtalen ikke føles så nær og enklere å snakke om (Raundalen og Shultz, 2008, s.94).

I boka «Kunsten å skremme barn, gode grøss fra vugge til småskole» (Berge, 2015, s.99) blir det skrevet en del om frykt og det å være redd. Det blir også presisert at det som regel er den voksne som er redd, som regel fordi man aldri vet hvordan barna vil reagere. Dermed blir det enda viktigere å presentere barna for akkurat frykt, for at de selv skal få lov til å kjenne på følelsen som allerede ligger i dem, så de kan takle det med hjelp og støtte fra pedagogen (Berge, 2015, s.99).

Å fortelle eventyr eller fortellinger som handler om døden, er en måte dette vanskelige temaet kan tematiseres på, men hvor barnets integritet ivaretas. Det vil nemlig være mulig å for barnet enten å koble seg på fortellingens tema eller å forholde seg til det med distanse.

(Karsrud, 2014, s.68)

I boka *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (2015) er det skrevet om Gunilla Lindqvist sin *lekpedagogiske arbeidsmåte*. Og at leken ofte skapes og utvikles på grunnlag av konflikter eller motsetninger, som frykt/trygghet eller glede/sorg (Kristoffersen, 2015, s.52). De grunnleggende konfliktene omhandler som regel vonde følelser, noe som de fleste kan identifisere seg med (Strømsøe, 2015, s.160). Dermed kan det sies at ved hjelp av å ha en lekpedagogisk arbeidsmåte, vil det støtte barna mot å bli trygg på egne følelser, samtidig som det bidrar til å skape bevissthet. Med dette så menes den bevisstheten man får av for eksempel

å forstå hva som er rett, og hva som er galt. Og det er nettopp dette som er viktig når det kommer til å jobbe med litteratur som kan være litt utfordrende.

I boka «Drama og skapende prosesser i barnehagen» skrives det at barnelitteratur ofte er den første impulsen som blir gitt til barn, for at en lekverden skapes og utvikles. Og at dette gjerne omhandler eksistensielle tema som angår både barn og voksne, og at bokas innhold dermed enkelt kan videreføres til et dramaforløp (Kristoffersen, 2015, s.52).

Et eksempel på slike motsetninger kan vi se i Gunilla Lindqvist sin bok «Lekens muligheter» (1997, s.92) her skrives det om Tove Janssons mummiverden, og hvor allsidig den er. Det trekkes frem at bøkene hennes som regel inneholder en form for eventyrlyst, samtidig som man også opplever en slags frykt eller lengsel etter trygghet.

2.4 Gunilla Lindqvist og den lekpedagogiske arbeidsmåten

Den lekpedagogiske arbeidsmåten er utviklet av Gunilla Lindqvist og handler i all hovedsak om de voksnes deltakelse i leken. I tillegg ser den også på sammenhengen mellom lek og kultur, og hvordan man kan bruke drama for å stimulere barnas lek, både den spontane og den pedagogiske/læringsstyrte (Kristoffersen, 2015, s.50). Noe som har blitt en stor del av barnehagen og synet på lek i møte med barn. Spesielt viktig har det vært å ha kunnskap om såkalte «lekverdener» som skapes, hvor man sammen med barna kan øke sin bevissthet om verdenen (Kristoffersen, 2016, s.50).

Stokke (2018, s.241) skriver om at litteraturen er med på å gi leseren et møte med en annen livsverden, hvor de kan gjenoppleve egne erfaringer, men samtidig også få tre inn i et annet univers enn sitt eget. Uansett vil de møte litteraturen med hele kroppen, ikke bare det mentale. Dermed er det viktig at de får møter med bøker hvor de kan bruke alle sansene sine til å bearbeide litteraturen, reflektere over innholdet og snakke ut om tankene sine (Stokke, 2018, s. 258). Dette understreker viktigheten for at pedagogen skal ha kjennskap til ulike metoder fra dramafaget, så utforskningen av litteraturen møter de behovene barnegruppen kan ha.

Når man ser på leketeori fra det psykoanalytiske perspektivet, ser man at lek er det viktigste hjelpemiddelet for barnet til å bearbeide ubevisste følelser av underlegenhet eller redsel for som kan skremme eller true (Lindqvist, 1997, 61). Dermed kan de, i leken, utforske skrekken for det som er skummelt, men også det å kunne beseire det onde s.61).

Lindqvist skriver om barn som med hjelp av fantasien skaper egne forestillinger, og at tolkningsprosessen bygger på nye kombinasjoner av inntrykk som stammer fra virkeligheten

(s. 88). Dette er noe vi ser igjen i leken, blant annet når de gjør om gjenstander som deretter får en ny betydning eller bruksmåte ut ifra hva de trenger i fiksjonen. På denne måten vil barnet få både avstand og innlevelse, muligheten til å utforske og dermed øke bevisstheten sin til verden gjennom lek (Lindqvist, 1997, s.89).

Felles for innholdet i de fleste lekene vil være at de tar utgangspunkt i en kulturell sammenheng som både voksne og barn kan forholde seg til (Lindqvist, 1997, s.89). Dette fører ofte til at innholdet i leken har et dramatisk preg over seg, fordi det gjerne speiler det som foregår i aktørenes liv, eller som er en stor del av det. Noe annet som også går igjen i lekverdenen er de *grunnleggende konfliktene*. Dette er de motsetningene man blant annet kjenner igjen fra eventyr, hvor det er det gode mot det onde, eller livet mot døden. Det å gi barn et konkret uttrykk av hvordan det er å kjenne på frykt eller sorg er vanskelig. Ved å la de få møte en grunnleggende konflikt som det å være trygg, og det å føle seg redd, får de selv kjenne på motsetningene i følelsene, samtidig som de får et visuelt inntrykk fra boken og karakterene som tilhører den.

Selv om allaldersboken kan henvende seg til både voksne og barn, vil ikke det si at det trenger å oppstå noen motsetninger. Heller et miljø som inspirerer både barn og voksne til rolletaking i samspill og lek (Lindqvist, 1997, s.91).

3. Metode

Dokumentanalyse er en av de metodene hvor du ikke *produserer* data, som man gjør under intervju, observasjoner, spørreundersøkelser og lignende. I denne metoden bruker man materialer som allerede eksisterer (Flick, 2015, s.152).

Boken *Introducing research methodology* (2015, s.153) snakker om dokumentanalyse som en *secondary analysis*, og forklarer det som at man analyserer data som du selv ikke har samlet inn til ditt prosjekt, men at du heller bruker allerede eksisterende data som er skrevet med et annen formål.

3.1 Valg av metode

Dokumentanalyse er en kvalitativ metode som, om man sammenligner med andre metoder, ikke blir skrevet like mye om i faglitteraturen. Det er derfor jeg i starten var litt usikker på hva det faktisk innebar å gjøre en dokumentanalyse. Det viktigste for meg var å få et svar på den problemstillingen jeg hadde formulert, og dermed viste denne metoden seg å være et godt valg.

Dokumentanalyse blir ifølge Grønmo (2016, s.175) beskrevet som «en kvalitativ innholdsanalyse som bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i det aktuelle studiet». Med dette sitatet friskt i minne bega jeg meg ut på leting etter relevant litteratur, men dette er noe jeg kommer tilbake til i neste avsnitt.

Mitt valg av tema og problemstilling hadde ingen faglitteratur som gikk direkte på tematikken. Nyeng (2012, s. 73) skriver at målet med en kvalitativ studie er å «finne ut mye om lite.» Selv tolker jeg den som at man går i dybden på et spesielt tema, noe som krever en god representasjon av ulike kilder, noe som jeg selv gjennomførte i litteratursøket til denne oppgaven.

3.2 Valg av kilder

Det første jeg valgte å gjøre var å gå rett på søken etter bøker. Selv hadde jeg lite forkunnskaper om hva dokumentanalyse betød, men hadde en viss forståelse hovedpremisset for metoden.

Dermed begynte jeg å søke i databasen Oria etter bøker som forhåpentligvis skulle være relevante for oppgaven, ved hjelp av søkeord som *bildebøker*, *litteraturformidling*, *dramaforløp*. Selv om man som regel er forberedt på at problemstillingen kan endres underveis, er det uansett greit å kunne avklare fokuset sitt fra starten av (Grønmo, 2016, s.175). Derfor var det viktig for meg og kunne «luke ut» det som ikke var så relevant, men samtidig samle inn det som potensielt kan være med å besvare oppgaven.

Etter å ha funnet frem bøker som jeg så på som relevante, begynte prosessen med å lete de frem i biblioteket. Dalland (2017, s. 150) skriver at det er viktig å bruke de tilgjengelige kilder ved skolen, fordi de forteller noe om studiestedets faglige profil.

Som tidligere nevnt var det utfordrende å finne kilder som gikk direkte på problemstillingen, og det ble derfor funnet frem ulik litteratur som omhandlet blant annet litteraturformidling, bildebøker, tabubelagte bildebøker og dramaforløp. Alt dette ble forsøkt å koble sammen, så det skulle svare på problemstillingen min. I tillegg til bøkene som ble funnet på biblioteket, har også veiledere hjulpet til med å finne frem både litteratur og artikler som er relevante. I en litteraturstudie blir man anbefalt å lete etter førstehåndskilder for å gjøre oppgaven troverdig, noe jeg selv prøvde å fokusere på. Med dette så menes den opprinnelige utgaven av en tekst, eller et senere opptrykk (Dalland, 2017, s.162). Dette vil ikke si at alle kildene som er oppført er førstehåndskilder, men at jeg prøvde å lete meg frem til det.

Noe som også var et fokusområde under leting i dokumenter, var deres reliabilitet og validitet. Det at et dokument er reliabelt handler om at det i stor grad er til å stole på. Nyeng (2012, s.105) bruker en bil som et eksempel. Her skrives det at bilen kan vær svært holdbar og fin, uten at den trenger å være en god bil eller oppfyller kravene til det egentlige transportbehovet du hadde fra starten av.

Dette beskriver en mulig problemstilling mange av de som skal skrive en akademisk tekst kan stå ovenfor. Nemlig at en kilde kan se bra ut, men når du ser litt nærmere på den, vil det kanskje vise seg at den nødvendigvis ikke svarer på det du er ute etter.

I tillegg til reliabilitet, var kildenes validitet noe jeg også så etter. Dette vil si at kilden måler det man ønsker å måle (Nyeng, 2012, s.109). Med dette så menes at den dataen eller teorien man innhenter til en oppgave er gyldige og svarer på det man faktisk leter etter.

Det å finne teori til et tema som ikke er skrevet så mye om, kan være utfordrende. Dette løste jeg ved å dele opp problemstillingen i tre «hovedkategorier»- litteraturformidling fra et dramaperspektiv, allalbersbildeboka og utfordrende tematikk. I boka «Metode og oppgaveskriving» skriver Dalland (2017, s.152) at det er to sider ved kildekritikk. Den ene handler om å finne frem til litteratur som passer best til problemstillingen din, og den andre handler om å gjøre rede for de funnene du har brukt (s.152). Dette er viktig i oppgaven, spesielt for å bygge opp troverdigheten og relevansen.

3.3 Metodekritikk

Det finnes mange måter å løse denne oppgaven på. Et alternativ hadde vært å ha observasjon og intervju som metode, hvor man kan dra ut i en barnehage for å finne svar på en tilnærmet lik problemstilling. Jeg ser at dette kunne ha vært en interessant måte å løse det på, men at det derimot ikke ville ha gitt meg svar på det jeg ønsket å finne ut av, og valget falt dermed på dokumentanalyse. I problemstillingen min spør jeg hvordan man kan formidle bøker med vanskelig tematikk ved hjelp av ulike dramametoder. Selv mener jeg at denne ordlyden blir bedre besvart med konkrete eksempler forankret med teori, i stedet for et intervju og en observasjon som kun vil vise en del, samtidig som konklusjonen ville blitt farget av den bestemte barnegruppen.

Som tidligere nevnt bygger dokumentanalyse på dine funn, som i denne metoden er bøker, artikler og lignende nedskrevne kilder. Det vil si at det er min oppgave har vært å finne passende teori til oppgaven, og vil også naturligvis bety at jeg velger ut det jeg selv ønsker å finne svaret på. Ringdal (2016, s.481) skriver at dette er en kjent fallgrube, siden man risikerer å ta med den teorien man ønsker selv, og dermed kan velge bort det som du selv er uenig i, eller som motsier det du vil finne ut av. Dette er noe jeg selv ikke mener at jeg har gjort, mest på bakgrunn av at de kilder som er valgt har gått såpass spesifikt inn på et bestemt tema. Grunnen til dette er som tidligere nevnt at jeg valgte å dele problemstillingen inn i tre «kategorier» og prøve å finne litteratur for hver del.

Ved å dele oppgaven på denne måten, ble det enklere å finne flere kilder innenfor hvert tema, som dermed kan være med på å styrke innholdet i oppgaven. Noe man risikerer ved å løse det

på denne måten, er at man hente inn data som ikke er relevant eller som kan omhandle et lignende tema. Med andre ord ble det enda viktigere å være kritisk da jeg skulle finne frem til teori og faglitteratur som var troverdig og faktisk svarte på problemstillingen.

4. Funn og drøfting

Denne oppgaven består av allerede eksisterende faglitteratur som omhandler problemstillingen min. Som tidligere nevnt valgte jeg å dele opp selve oppgaven min i underkategorier, og dermed kreves det også fler bøker av den grunn. Grunnlaget i denne oppgaven baserer seg i hovedsak på en hovedkilde; boka «Fortellinger og dramaforløp» (1999) av Anne- Mari Larsen.

I tillegg har også bøkene «På liv og død, tabu i bildeboka: Analyser og refleksjoner» (2012) av Ingjerd Traavik, «Lekens muligheter» (1997) av Gunilla Lindqvist, «Drama og skapende prosesser i barnehagen» (2015) av Anita Hammer& Guro Strømsøe og «Muntlig fortelling i barnehagen, en vei til danning, livsmot og literacy» (2014) av Fridunn Tørå Karsrud vært gode kilder å supplere med. Når disse kildene kobles sammen, mener jeg at de dekker mye av den kunnskapen jeg trengte når jeg skulle starte å skrive denne oppgaven.

4.1 Fortellinger og dramaforløp- Anne-Mari Larsen

Anne- Mari Larsen har skrevet boka «Fortellinger og dramaforløp» som handler om hvordan man kan jobbe med dramaforløp ut ifra litteratur. Boka ble gitt først ut i 1997, og dermed har Reform 97 spillet en stor rolle på innholdet. Hun skriver selv at «med de nye reformene ønsker departementet at endringene ikke blir bitvis, men at man får en helhetlig og sammenhengende skole» (Larsen, 1999, s.7). Selv om det i boka blir vektlagt skolesituasjoner, mener jeg at den er like aktuell for barnehagen. I en formidlingssituasjon vil det være naturlig å fokusere på dramaforløp som en metode for å forene drama og leken, ved å bruke ulike øvelser, dramametoder og leker (Larsen, 1999, s.7). Dette understreker også Gunilla Lundqvist med sin lekpedagogiske dramametode, ved å poengtere rollen til drama i stimulering av barns lek (Kristoffersen, 2016, s.50). Dermed blir den like aktuell for alle aldersgrupper hvor leken spiller en stor rolle.

Selve boken er bygget opp ved at den først ser på kunstfaget i skolesammenheng, før den bygger på med synet på undring og fantasi blant barna, og pedagogens rolle i dramaopplegget. Deretter tar den for seg hva et dramaforløp er, og hvordan man kan bruke litteratur som utgangspunkt. Til slutt tar boken for seg hvordan ulike dramaforløp kan brukes med utgangspunkt i ulik litteratur.

I denne oppgaven vil kapittelet om dramaforløp med litteratur som utgangspunkt være mest relevant for min problemstilling, og derfor velger jeg å gå i dybden på dette.

4.1.1 Hva er et dramaforløp?

Begrepet «dramaforløp» stammer fra de engelske dramapedagogene Dorothy Heathcote og Gavin Bolton (Larsen, 1999, s.28). De kategoriserer drama i fire ulike kategorier: dramatisk lek, øvelser, teater og drama for innsikt og forståelse. Dramaforløpet faller her under kategorien *drama for innsikt og forståelse* (s.28). Her vil barna lære noe, enten det handler om et tema, en hendelse eller om selve teaterspråket (s.28).

Begrepet læring kan forstås som å utvikle en ferdighet, men det trenger ikke nødvendigvis å være slik. Å lære noe om et tema, spesielt i denne sammenhengen, kan være å få innblikk i hva som er rett og galt, og dermed være med å utvikle barnas rettferdighetssans.

Ved å bruke dramaforløp som metode, vil det kunne ses på som en planlagt aktivitet, med mye rom for innspill fra barnegruppen og utvikling til egen lek. Larsen (1999, s.28) sier at hennes mål med å bruke dramaforløp er «å ta utgangspunkt i en fortelling eller et eventyr og ha denne som basis for arbeidet. Ved å bruke ulike dramametoder, leker og øvelser ønsker jeg å arbeide meg gjennom fortellingen.» Dette er noe Børge Kristoffersen mener har en sentral plass i arbeidet med den lekpedagogiske arbeidsmåten (Kristoffersen, 2015, s.61). Dette er fordi i begge metodene blir leken respektert samtidig som den blir brukt i samspill med ulike virkemidler, da som regel med et utgangspunkt.

Tidligere har jeg skrevet om Lindqvist (1997, s.89) sine tanker om at leken oppstår når de har en felles kultur å gå ut ifra, og i denne situasjonen vil kulturen handle om boka. Det å bruke en bok som impuls, eller for å starte et dramaforløp er også noe som nevnes i boken «Drama og skapende prosesser i barnehagen» (Kristoffersen, 2015, s.52). Når man bruker en slik metode vil pedagogen klare å gi barna ulike møter med fortellingen, både den litterære høytlesningen, utforskning med kroppen og samtaler rundt innholdet. Det åpner dermed til utforskning og samtaler, fordi barna vil få mulighet til å tolke seg frem til en egen mening ut ifra de synspunktene og metodene som blir brukt.

I Hammer & Strømsøe sin bok «Drama og skapende prosesser i barnehagen» (2015, s.61) forklares det at dramaforløp ikke nødvendigvis er en metode, men heller en sjanger. I boken *Fortellinger og dramaforløp* blir det derimot forklart som en måte å strukturere drama på. Begge peker i retning mot at dramaforløp er en måte å arbeide seg gjennom en fortelling på, ved hjelp av ulike dramametoder, leker og øvelser (Larsen, 1999, s.28). Eksempler på dette kan være bildeteater, ritualer, tablåarbeid, improvisasjon, kollektiv tegning, intervju o.l. Det å

ha et fasitsvar på hvilke metoder som vil funke i et dramaforløp, vil nok være umulig. Metoden er ganske åpen, og det vil dermed gi pedagogen en mulighet til å tilpasse den til både barnegruppa og kulturen de har valgt å ta utgangspunkt i.

4.1.2 Med utgangspunkt i fortellingen

Ved å bruke litteratur som utgangspunkt står du som pedagog fritt til å velge hva dere skal jobbe ut ifra. Larsen (1999, s.31) skriver at grunnen hennes til å velge å jobbe ut ifra litteratur er at det finnes utrolig mange gode bøker som kan gi alle både visdom og opplevelser, i tillegg til at de vil gi oss muligheten til å enten se løsninger på problemer eller at det forteller oss noe om oss selv. Dermed er det viktig at du kjenner til barnegruppa. Da vil du ha en god forutsetning til å finne litteratur som både fenger, utfordrer og underholder. Dette kan komme til syne i arbeid med Tove Janssons bøker.

Innholdsmessig er de bygget opp av motsetninger, noe som Gunilla Lundqvist bruker i sin metode, hvor hun beskriver det som «grunnleggende konflikter» (Strømsøe, 2015, s.160), som er med på å hjelpe barn med å forstå og kjenne på følelsene sine.

Samtidig så er det viktig å huske på at disse fortellingene kan oppleves forskjellig fra person til person. Det er derfor man burde være forsiktig med å fremme egen tolkning, og når det skal formidles burde pedagogen åpne for at alle skal kunne ha en egen tolkning av innholdet (Larsen, 1999, s.32). Altså at barnet selv skal få en mulighet til å kjenne på egne tanker rundt det som blir formidlet, uavhengig av hva tematikken er, og dermed få muligheten til å bestemme selv hvor aktiv den vil være i dramaforløpet. Enten den velger å identifisere seg med en karakter og delta i reisen, eller forholde seg til det med distanse (Karsrud, 2014, s.68). Derfor er det viktig at pedagogen velger de metodene som åpner for at barna selv kan velge sin deltagelse og hva de er komfortable med, eller har lyst til å spille ut.

4.1.3 Fiksjon

Anne- Mari Larsen (1999, s.40) mener at når barna leker, vil de dele tanker, opplevelser og ideer med andre barn på samme måten som de voksne gjør da de snakker sammen. Dermed kan vi si at barna bygger en felles lekverden, hvor de selv får lov til å bestemme hva som skal skje. De må få gå så lang de vil og tørre å utvikle den pågående leken, når det skapes en lekverden (Kristoffersen, 2015, s.59). Dette understrekes spesielt i arbeid med Gunilla Lindqvist sin lekverden ved bruk av begrepet fiksjonskontrakt. Dette blir beskrevet som en felles forståelse av lekens innhold, og er med på å tydeliggjøre forskjellen mellom leken og «på liksom», noe som gjør det enklere å utforske (Kristoffersen, 2015, s.60).

Barn skiller mellom to plan i leken sin, hvor den første går ut på å planlegge og dikte forløpende hva som skal skje, og den andre handler om å spille ut det de har snakket om (Larsen, 1999, s.39). Samtidig så ser man at når et barn videreutvikler leken sin, tar vendingene ofte inspirasjon fra det som har skjedd på ekte. Enten det er opplevelser, tanker eller erfaringer (s.41).

Forskjellen fra faktiske hendelser og fiksjon, er at lekverdenen som regel ikke tar hensyn til tid og rom, og har ingen problemer med å bevege seg fra en lekverden til den andre. Ved at de kan regissere mens de selv leker, synliggjør barna at de distanserer seg fra virkeligheten og at de nå er «i leken» (Larsen, 1999, s.40).

Dermed blir leken en slags måte å bearbeide hendelser på, der det trygt kan spilles ut eller føles på egne premisser. Og om noen i fiksjonen får behov for å trekke seg unna om det blir for skummelt, skjønner de at det er «på liksom» (Larsen, 1999, s.41). Dette kan dermed tolkes som et tegn på at barna føler seg trygge i den lekverdenen de selv har skapt, fordi de har bygget den rundt det de selv er komfortable med, og derfor tør å utforske temaer og tanker som ellers ville ha vært skremmende eller ukjent.

4.1.4 Ulike metoder i dramaforløpet

I et arbeid med dramaforløp er det et mål at barna selv skal få bidra med egne tanker, undringer, fantaseringer og meningsytringer (Larsen, 1999, s.23). På denne måten vil de delta aktivt i å bygge opp lekverdenen. Hvordan dramaforløpet er bygget opp og lekverdenen utvikles, varierer ut ifra hvilken impuls man jobber seg ut ifra, men uavhengig av dette er en fellesnevner at man alltid går i dybden på den sagte impulsen. Derfor har jeg valgt i denne

delen å komme med eksempler på fire forskjellige metoder for å vise hvordan man kan jobbe med bøker for å både forstå innholdet og barnas tanker rundt det.

Det er ingen grense for hvor mange metoder man skal må ha med i et dramaforløp (Larsen, 1999, s.30). Dermed åpner det for at man selv kan bestemme hvor mange ulike øvelser det bestemte dramaforløpet skal inneholde. Det vil si at det er mulig å kun fokusere på et spesielt område når det kommer til enten noen som er usikre på selve gjennomføringen, eller om det er et spesielt tema som må behandles med omhu. Det ble tidligere nevnt at lek kan brukes for å bearbeide vanskelige følelser, som sorg eller frykt. Gjennom leken får barn muligheten til å kjenne på de grunnleggende konfliktene, som tilfredshet/redsel, og at det er vanskelig å kjenne på den ene, uten det andre.

I boka blir det trukket frem ulike metoder å jobbe med ved et dramaforløp, men jeg har valgt ut fem metoder jeg vil gå nærmere inn på, og hvordan det kan brukes i en formidlingssituasjon.

4.1.4.1 Den dramatiske leken

Denne delen mener Anne- Mari Larsen at bringer med seg et par spørsmål. Om en pedagog har planlagt et opplegg, vil det kalles drama, men om leken oppstår spontant og på barnas premisser, vil det kalles lek (1999, s.44). Men er det virkelig så svart-hvitt? I et dramaforløp kan man dele barnegruppa, hvor alle får tid til å etablere leken, skape et rom, finne aktørene og utforme sin egen lek (Larsen, 1999, s.46). Ved at barna får oppleve denne metoden, og i likhet med mange av de andre, får muligheten til å bruke kroppen til å forstå og utforske (Stokke, 2018, s.240). I et dramaforløp som oppstår ut fra en bok, vil den dramatiske leken være inspirert av boken, men det er dermed opp til barna og føre leken videre.

Gavin Bolton mener at det største fellestrekket mellom drama og lek er følelseskvaliteten. Det er også flere ting man må fokusere på, som å finne et felles fokus, men at det hovedfokuset burde være at så fort den dramatiske leken blir satt i gang, så tilhører den barna (Larsen, 1999, s.46). Med dette så vil nok dette være den metoden som er enklest å ta med seg videre i lek, bort fra formidlingsstunden, og dermed er ikke sjansen så stor for at denne aktiviteten ender opp som voksenstyrt, men at du heller fungerer som en inspirator.

4.1.4.2 Samtale som metode

Å bruke samtale som en metode i litteraturformidling kan bidra til at alle blir bedre kjent med innholdet i boka, og de karakterene som er med. Det er dette jeg nevnte i forrige avsnitt, når det kom til å gi barna mulighet til å skape gode samtaler og bidra til undring hos barna. Derfor er det viktig å stille gode spørsmål som handler om karakterene de allerede kjenner til gjennom boka. Hvordan kan noe ha sett ut? Hva kan figuren ha følt? Er dette riktig å gjøre? Hvorfor tror du hun gjorde det? Hva ville du ha gjort? Hvem ville du ha snakket med?

Som tidligere nevnt er det viktig at alle barna skal få mulighet til å delta når de selv vil, og ved å bruke denne metoden må man være forsiktig med å «tvinge» frem tanker fra barn som nødvendigvis ikke har lyst til å delta. Derfor må spørsmålene stilles med omhu.

For mange er dette kanskje en naturlig måte å jobbe med bøker på, det å ta pauser for å spørre hva som skjer underveis. Ved å bruke samtale bevisst til spesielle tema vil du derimot få muligheten til å skape mange gode øyeblikk hvor samtalen vil kunne stå i sentrum, ikke bare selve formidlingen eller forsøket på et felles fokus blant barna.

4.1.4.3 Regelleken

Regelleken har alltid spilt en stor rolle i barnehagehverdagen, og man finner spor av det allerede i «borte titt titt»-leken (Larsen, 1999, s.47). Det som kjennetegner akkurat denne type lek, er dens faste struktur, en slags seremoniell oppbygning og spenningen (s. 48). Som alle andre typer lek inviterer den barnet inn til en annen type verden, men til forskjell fra de andre metodene, så vet man hvordan den starter og kan nesten forutsi hvordan det ender. Det er derfor spenningen må skje i selve leken (Larsen, 1999, s.49). Dermed blir leken i sentrum, da gjerne en lek som de fleste har kjennskap til fra før av.

Tidligere har det blitt skrevet om at barn som nødvendigvis ikke lever med like stor forutsigbarhet i hverdagen, vil trenge faste strukturer og vite hva som foregår. Dermed vil det å bruke regellek for å jobbe med en bok, være et alternativ for å bryte ned enkelte tema. Strukturen rundt de fleste regellekene er enkle; noe/noen forsvinner og det blir spennende i det man skal prøve å finne ut hvor det er gjemt eller hvordan man finner tilbake til personen eller objektet. På denne måten vet barnet at det alltid løser seg til slutt, som kan være betryggende for et menneske, uavhengig av livssituasjon. Det gir også en god mulighet til å forsvinne inn i leken sammen med andre, hvor adrenalin og nysgjerrighet spiller en stor rolle.

4.1.4.4 Lærer i rolle

Lærer i rolle er en metode som ble utviklet av Dorothy Heathcote og Gavin Bolton. Denne baserer seg på at du som pedagog går ut av «rollen» din, og inn i en valgt rolle tatt fra boken du skal formidle (Larsen, 1999, s.52). Denne metoden er ganske åpen, og kan gjennomføres på forskjellige måter ulike steder i dramaforløpet. Det blir presisert at dette er en god metode å bruke for å skape forståelse og gi barna en innsikt i selve boken (Larsen, 1999, s.52).

Dermed kan dette virke positivt når man skal jobbe ut ifra innholdet eller tematikk i bøkene, da det gir både voksne og barn en åpning til å komme inn i en situasjon hvor de sammen må finne en løsning eller tenke gjennom viktige spørsmål. I tillegg får du som pedagog en mulighet til å ta med deg barna inn i fiksjonen på en god måte, da gjerne fordi man også kan utvikle de i den nærmeste utviklingssonen (Lindqvist, 1999, s. 91). Derfor vil det være ekstra viktig at barna som deltar er trygge på deg, så de enklere kan bli med inn i fiksjonen hvor du blir en annen. Her vil du i tillegg kunne ha muligheten til å påvirke handlingen, samle gruppen, styre mot eller fra en bestemt handling eller hente frem nye momenter i spillet (Braanaas, 2008, s.261). På denne måten kan du velge å ta tak i en bestemt problemstilling fra boken, hvor din rolle kan være å bli intervjuet om det. Anne- Marie Larsen skriver om at det er viktig at pedagogen ikke spiller hovedrollen, men heller at du skal påvirke det som skjer ut ifra hva barna ønsker (1997, s.53). Selv mener jeg at det kan være en mulighet at du går inn som hovedkarakteren fra en bok. Om jeg skal fortsette å bruke boken «Sinna Mann» av Gro Dahle (2003) kan du bli Boj, og barna kan stille deg spørsmål. Dermed vil de kunne utforske hendelser og få en bedre forståelse av hvordan det er fordi «Boj» kan svare på de spørsmålene barna kan ha. Nettopp fordi selve temaet i boken for noen kan oppleves som utfordrende, og handler om noe annet enn hva de kan være vant til å lese. Ved at de får oppleve en slik defokusering, samtidig som at de er trygge på deg, vil det bli enklere å delta i fiksjonen uten å bekymre seg.

4.1.4.5 Bilder i dramaforløpet

Denne metoden kan handle om både de fysiske papirbildene som kan fungere som en impuls, et felles fokus eller noe å reflektere rundt, men også gjerne om stillbilder, eller tablåer i dramaforløpet (Larsen, 1999, s.54). Om man velger å bruke stillbilder er det en metode som ikke krever mange ord, og der vil dermed være enklere for barna å delta, særlig om de vegrer seg for å snakke (Larsen, 1999, s.55). Dersom man skal bruke et fysisk bilde, kan det være en god impuls å starte med. Her vil barna få muligheten til å uttrykke seg uten å føle behovet for å begrunne noe eller forklare, de kan utforske tankene ved å bruke kroppen til å forme eller vise de.

I tillegg til å brukes i starten av dramaforløpet kan det brukes underveis i dramaforløpet under et vendepunkt, barna kan selv fortelle hva som skjer i bildet, de kan intervju personene i bildet, bruke det som utgangspunkt for improvisasjon, eller oppsummere handlingen med flere stillbilder på rad (Larsen, 1999, s.58).

Ved å bruke stillbilder kan de som deltar forme seg til et bilde som viser en situasjon, et tema eller for å undersøke hvordan noe føles (Rønningen, s.94). Her får alle barna mulighet til å komme med sine personlige uttrykk eller opplevelse av en spesiell karakter, noe som vil gi deg som voksen noe å gå ut ifra. I tillegg vil det danne et bilde av deres forståelse, uten at det blir brukt et verbalt språk. Om du som pedagog har mistanker om noe, kan det her være tydelig hvilken forståelse barn har for enkelte følelser eller situasjoner, da de kan skille seg ut ifra resten.

Til dette kan det også knyttes opp *tanker i tablået* som går ut på å utdype følelsene som barna tror hver enkelt karakter har. Om en liten gruppe står i stillbilde, kan ett og ett barn gå opp og stille seg bak en av karakterene. Her kan barnet snakke «gjennom» karakteren og selv få frem hva han eller hun tror at den spesifikke karakteren tenker eller føler (Rønningen, 2015, s.94). Uavhengig av om karakteren i boken har opplevd det samme som det barna har, vil det fortsatt være en stor sannsynlighet for at barnet identifiserer seg med noe av handlingen. Hovedkarakterer blir som regel fremstilt som en form for helt eller heltinne som skal kjempe mot noe ondt eller urettferdig (Karsrud, 2014, s.70). Her igjen ser vi motsetninger, som i likhet med Lindqvist sin dramapedagogiske metode, som regel engasjerer barna i en formidlingssituasjon.

Uavhengig av hvilken metode og rekkefølge du vil velge i et dramaforløp, vil du uansett gi barna muligheten til å utforske boken gjennom leken. Barna får mulighet til å forme hvilket som helst uttrykk, spørre om det de tenker på og ta tak i det de selv har lyst til. Det vil si at de får rom til å utforske det de selv har tolket ut av teksten. Barna selv er avhengige av å dele opp verden på denne måten for å skape en form for struktur i sin egen virkelighet, samtidig som de på denne måten kan begynne å se forskjellen på rett og galt (Bettelheim (Fra Karsrud, 2014, s.72)).

4.2 Hvem bestemmer hva som skal leses og hvordan det føles?

4.2.1 Hvem er det utfordrende for?

Ei bildebok som tar opp tabuemnet vold i nære relasjoner er *Sinna Mann* (Dahle og Nyhus 2003). I denne boka er det snakk om systematisk mishandling. Når jeg gjennomgår denne boka med studenter, førskolelærere og lærere, sier de fleste at de ikke vil bruke *Sinna Mann* i barnehagen eller skolen fordi den er for skremmende for barna (Traavik, 2012, s.100).

Med dette sitatet ønsker jeg å fremheve en del av problemstillingen min, *utfordrende tematikk*. Er det utfordrende for de som lytter, eller de som forteller? Ved at de voksne selv ytrer at de tror det kan bli ubehagelig, vet man ikke om de har problemer med selve innholdet i boka eller hvordan det kan formidles, eller er redd for at noen i barnegruppa kan ha opplevd noe lignende. Og da mener jeg at det er desto viktigere å jobbe med slike typer bøker. Som ansatt i barnehage er du lovpålagt til å melde ifra til barnevernet om du har mistanker om mishandling eller om barnet kan være utsatt for andre typer omsorgssvikt hjemme (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s.17)

Hovedargumentene som jeg har sett gå igjen i både bøker og artikler, er tanken om at eksponering for slike bøker kan skremme barna, gjøre de redde eller plante ideer om at dette er noe som skjer med de selv. Dette er noe, som hvertfall jeg mener, man ikke vet før det har blitt prøvd ut. Tidligere skrev jeg om hvordan barna ofte skaper lekverdener hvor de spiller ut

det de selv har erfart eller tenkt (Larsen, 1999, s.41). Med dette så mener jeg ikke nødvendigvis at det fysisk må ha skjedd foran barnet, da det gjerne kan ha vært i et spill eller på et tv-program. Selv om dette kan være en mulig forklaring er det fortsatt ingen unnskyldning til å ikke legge merke til det. Mistanken trenger derimot ikke å dukke opp før det repeterer seg, eller blir veldig tydelig, barn bruker trossalt leken til å utforske verden. Margete Wiede Aasland (2014, s.102) skriver at barn underrapporter, og det blir derfor mye viktigere at du som pedagog har fokus på barnet, skriver ned det du ser og hører, men ikke minst er tilstede i det barnet forteller.

Tidligere skrev jeg om det å gi barna et «fryktvokabular» og at man med det ga de et verktøy og utgangspunkt til å kjenne på følelser, og klare å uttrykke de. Dette gjelder da ikke nødvendigvis kun for egne følelser, men er også viktige for andres. Og med dette mener jeg derfor at det er viktig at barna blir eksponert til bildebøkene med en tematikk som de nødvendigvis ikke har opplevd selv. Da vil de få kjennskap til temaet gjennom boka, og dermed ha kompetanse til å kunne si ifra om de hører andre barn snakke om det. Eller selv være forberedt på hva de kan gjøre om noe skjer (Rygg og Aasland, 2019, s.41). Du har heller ingen garanti for at de bøkene du leser ikke vil skremme barna, men dette er en problemstilling som ikke kun er aktuell for allalderslitteraturen, men likeså for eventyrtradisjonen og andre skjønnlitterære verk. Uavhengig av det burde du ikke skjerme barna fra frykten, men heller la de få kjenne på den, og bearbeide det. Slik som med alle andre følelser.

Hvordan en bok blir tolket, er avhengig av hvilken livssituasjon og alder det bestemte mennesket er i, men det er også andre virkemidler som er avgjørende. Du som formidler har nemlig makten til å endre innholdet bare ved hjelp av *kroppsspråk, stemme og mimikk* (Berge, 2015, s.111). Dette er noe som er felles for formidling av alle bøker, og stiller mer krav til formidler, enn til selve boken. Dermed er det viktig at du som skal starte dramaforløpet toner deg inn til barna, og møter de der de er.

4.3 «Å strikke en sokk av løse tråder»

Når man velger å skrive om et tema som ikke nødvendigvis er det mest utberedte på feltet, blir innhenting av informasjon og synspunkter en utfordring i seg selv. Ved at jeg valgte å dele opp tematikken i oppgaven min i underdeler, har jeg har en bunke med litteratur deretter. Det er nettopp derfor jeg velger å avslutte med en form for oppsummering av funn og teori, for denne oppgaven har et par løse tråder som må knyttes sammen. De «underkategoriene» jeg selv gikk ut ifra har vært begrepet utfordrende tematikk, all-aldersbildeboka og litteraturformidling fra et dramaperspektiv.

I lys av dramaperspektivet har hovedvekten min vært på Anne- Mari Larsen sine tanker om dramaforløpet og Gunilla Lindqvist sin lekpedagogiske arbeidsmåte og lekverden. De baserer seg begge på at leken er et av hovedkomponentene i barnas liv, og en måte å bearbeide opplevelser eller tanker i trygge rammer. I tillegg har Lindqvist sine tanker om de grunnleggende konfliktene vært et begrep som har fulgt meg hele prosessen. Jeg har sett det gå igjen i tankene om utvikling av lek og identitet, og ikke minst all-alder litteraturen. Åse Marie Ommundsen (2006, s.65) skrev om at linjene mellom barne- og voksenlitteratur begynner å viskes ut, og at tematikken i bildebøkene i større grad anerkjenner «at de eksistensielle, allmennmenneskelige problemstillingene er felles for alle mennesker». Dermed vil bøkene, ved å eksponere barna til noe de kan identifisere seg med, i samhandling med motsetningene mellom for eksempel hva som er godt og vondt, skape et kjennskap til barnet og gi de bevissthet rundt ulike tema. Enten det temaet angår de selv direkte, eller noen de kjenner. Uavhengig av dette, vil bøkene være et hjelpemiddel for både barn og voksne, som fortsatt gir rom for defokusering og dermed gir det utsatte barnet mulighet til å møte formidlersituasjonen på egne premisser.

Et barn kan kjenne på en negativ følelse, men ikke nødvendigvis vite hvordan man skal bearbeide den eller at det i det hele tatt ikke er sånn det skal kjennes i magen. Dermed er det enda viktigere at de som jobber med barn har kjennskap til temaet, hvordan man arbeider med det og hvordan man snakker med barn om det.

Eksemplene jeg kom med angående metodene i dramaforløp kan være aktuelle i en formidlersituasjon, uavhengig at temaet i litteraturen. Siden denne bacheloren handler om de bøkene som kan være vanskelig å snakke om, valgte jeg derimot ut de jeg selv synes var mest relevante til nettopp dette. Det betyr ikke at det er den riktige måten å gjøre det på, heller ikke at det vil funke for enhver barnegruppe, dette er noe pedagogen må tilrettelegge til sin

barnegruppes forutsetninger. Poenget, uavhengig av metode, vil uansett være å gjøre barna bevisste på hva som er rett, og hva som er galt. I tillegg til at det kan strekke ut en hånd til de som kan trenge det.

5 Avslutning

Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å presentere ulike tanker rundt tematikken, og komme med eksempler på hvordan man kan bruke metoder fra dramaforløpet til å formidle bøker med utfordrende tematikk, og hvorfor det er viktig. Noe konklusjon vil man nok aldri komme frem til, for tematikken som omhandler barn i sårbare situasjoner, litteraturformidling, bøkernes relevans og leken er begreper som aldri kommer til å ha en fasit. Tematikken og eventuelle løsninger vil være individuell for hver enkelt person, både formidler, deltaker og mottaker. Likevel håper jeg denne oppgaven har vært med på å belyse temaet og gitt leseren noe å tenke på, enten man jobber med barn eller ei.

Selv merket jeg allerede i starten at dette kom til å bli en oppgave hvor jeg helst skulle hatt flere ord til rådighet, siden dette temaet omhandler mye mer enn hva jeg har skrevet om på knappe ti tusen ord.

En ide for videre arbeid med tema, som jeg ikke har fått skrevet om så mye som ønskelig i denne oppgaven, er hvordan man skal gjennomføre en formidlingssituasjon eller dramaforløp med et barn som har opplevd det som boken handler om. I teorikapittelet står det litt om hva man skal tenke på når man skal formidle boken, men ikke hvordan man skal velge ut bøker, hvordan man møter et barn som kan komme med ytringer som kan få pedagogen til å reagere eller hvordan man skal jobbe med det videre. I et videre arbeid ville det vært interessant å gå inn på dette, som en slags utvidelse av denne oppgaven. Da ville det ha vært interessant å gjennomføre intervju av personer som jobber med nettopp dette, enten det er i barnevernet, politiet, barnehuset eller ulike støttesenter. Jeg ser at om jeg hadde avgrenset oppgaven tidligere i prosessen, ved å velge ut en spesiell bok eller et spesielt tema, kunne det vært mulig å gå mer i dybden på nettopp dette.

Avslutningsvis har jeg lyst til å trekke inn et sitat av Anne- Mari Larsen, som har jeg har sett på som min hovedkilde i denne oppgaven. «Fortellinger er med på å gi håp. De kan vise løsninger på eventuelle problemer, ikke ved å gi svar, men som næring til egne løsninger» (Larsen, 1999, s. 34).

Med dette håper jeg å understreke viktigheten av bruken av bildebøkene som kan ha utfordrende tematikk, og spesielt at man ikke burde være redd for å bruke de. Dette er fordi man vil gi barna ulike arenaer å møte tankene og følelsene på, og dermed gi de en mulighet til å identifisere seg med de uttrykkene de møter. Bøkene vil også fungere som en slags

bekreftelse på at det de føler ikke er feil, at de ikke er alene, eller at det de opplever ikke er greit. Med andre ord, gjøre de bevisste.

I innledningen stiller jeg spørsmålet «hvordan skal man tørre å eventuelt utfordre egen komfortsone, å møte barna med bøker som kan være vanskelig å snakke om». Dette er en tanke som jeg sitter igjen med, selv etter bacheloren er ferdig skrevet. Det har ingen fasitsvar, og løsningen er det kun formidleren som vet. Man kan få så mange hjelpemidler som overhode mulig, og fortsatt ikke tørre. Kanskje det for noen formidlere vil bli nødvendig å tre inn i sin egen lekverden, for å inspirere andres?

6 Litteraturliste

Aasland, M. W. (2014). (2.utg). «... si det til noen ...» en bok om seksuelle overgrep mot barn og unge. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). Til barnets beste- samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/til-barnets-beste---samarbeid-mellom-barnehagen-og-barneverntjenesten.pdf>

Berge, A. (2015) *Kunsten å skremme barn. Gode grøss fra vugge til småskole*. Oslo: Universitetsforlaget

Braanaas, N. (2008). (5. utg). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Dahle, G. (2013) Bilderböcker som lekplats. (s. 101-120) I Rhedin, U., K. O. & Eriksson, L. (Red.) *En Fanfar för bilderboken!* Lettland: Alfabeta Bokförlag

Dahle, G. (2003) *Sinna Mann*. Oslo: Cappelen

Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving (6. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Eek, B. (2013, 28.09) *Stemmerett – hvem har den og hvem tar den? Det tålbare i barne- og ungdomslitteraturen*. [Norsk barnebokinstitutt] Hentet fra: <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/stemmerett-hvem-har-den-og-hvem-tar-den-det-talbare-i-barne-og-ungdomslitteraturen/>
09.04.19

Fjellro, K. (2012, 31. Juli) Barnebøker som motmakt. Hentet fra: <https://forskning.no/kjonn-og-samfunn-kunst-og-litteratur-barn-og-ungdom/barneboker-som-motmakt/694228>

Flick, U. (2015) *Introducing research methodology*. London: SAGE publications

Gundersen, D. (2013) *Norske synonymer blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget

Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskaplige metoder (2.Utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget

Karsrud, F. T. (2014) *Muntlig fortelling i barnehagen. En vei til danning, livsmot og literacy*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver.

Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kristoffersen, B. (2015) Gunilla Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte- en didaktisk modell. (s.49-65) I Hammer, A. & Strømsøe, G. (Red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

Larsen, A. M. (1999). *Fortellinger og dramaforløp*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Lindqvist, G. (1997) *Lekens muligheter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Stokke, R. S. (2018) Å møte andres livsverdener i litteraturen. (s. 239-258) I Stokke, R. S. & Tønnesen, E. S. (Red.) *Møter med barnelitteraturen- introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget

Munch, A. T. (2010, 20.10) *Barnebok for liten, barnebok for stor*. [Universitetet i Oslo]

Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-universitetet-i-oslo-kunst-og-litteratur/barnebok-for-liten-barnebok-for-stor/804596>

09.04.19

Nordahl, M. (2008, 20. September). Barnebøkene som ble voksne. Hentet fra: <https://forskning.no/kunst-og-litteratur-barn-og-ungdom/barnebøkene-som-ble-voksne/959482>

Nyhus, S. (2004) *Jeg*. Oslo: Gyldendal

Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Oslo: Fagbokforlaget

Ommundsen, Å. M. «All-alder-litteratur; litteratur for alle eller ingen?» (s.50-70) I Ewo, J. & Sverdrup, K. W. (Red.). (2006) *Kartet og terrenget. Linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen*. Ukjent: Imprintforlaget

Ommundsen, Å. M. (2018) Bildeboka. (s. 149-170). I Stokke, R. S. & Tønnesen, E. S. (Red.) *Møter med barnelitteraturen- introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2016). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget

Raundalen, M. & Shultz, J. H. (2008) *kan man snakke med barn om alt?* Oslo: Pedagogisk forum

Rygg, E. & Aasland, M. W. (2019). (6. oppl.) *Jeg er meg! Min meg.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Rønningen, L. H. (2015) Den fabelfaktiske fortellingen- en interaktiv metodikk for kreativ utforskning og læring. (s. 85-114) I Hammer, A.& Strømsøe, G. (Red.) *Drama og skapende prosesser i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget

Strømsøe, G. (2015) Kom, skal vi leke gamle dager. (s. 155-174) I Hammer, A. & Strømsøe, G. *Drama og skapende prosesser i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget

Traavik, I. (2012). *På liv og død, tabu i bildeboka- Analyser og refleksjoner.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Ørjasæter, K. & Larsen, D. (2017, 17. Oktober) Tabu, kunst og barnebøker. Hentet fra:
<https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/tabu-kunst-og-barneboker/>